

# 授業の「場」における予防カウンセリングの実践過程

学校臨床総合教育研究センター 亀口 憲治

学校臨床総合教育研究センター 角田 真紀子

教育心理学コース 瀬戸 瑠夏

Practice of Preventive Counseling in the Field of Classroom

Kenji KAMEGUCHI, Makiko TSUNODA, Ruka SETO

The practical process of preventive counseling in a specially organized classroom for senior students at a secondary school is examined. The rationale for a preventive counseling, methods and procedures, and curriculum development to prevent school refusal and other problematic behaviors in Japanese students are discussed.

## 目次

### I 学校における予防カウンセリングの実践

亀口 憲治

#### I 学校における予防カウンセリングの実践

亀口 憲治

- A. 予防カウンセリングの現場としての学校
- B. 授業という「場」を活用した予防カウンセリング
- C. キャリア・カウンセリングとの連結
- D. まとめ

#### A. 予防カウンセリングの現場としての学校

最新の学校基本調査(平成14年度)によれば、不登校の小中学生の総数が28年ぶりに減少したことが判明した。しかし、依然として13万人を超す小中学生が不登校であり、また、この数には含まれない不登校の高校生や学籍もなく引きこもり状態にある多数の青年の問題も軽視することはできない。

学校現場では、不登校とは認定されないものの、保健室や相談室、カウンセリングルーム、あるいは図書室等の、「教室」ではない場所にしか登校できない生徒の急増が問題視され始めている。とりわけ、自分が所属する学級で他の級友と一緒に通常の授業を受けることが難しいのである。格別に、いじめ等の問題が表面化していない場合でも、そのような事例が増加している印象が強い。

なぜであろうか。表面的な行動観察ではそのなぞを解くことはできず、またその深層構造を明らかにすることもできないだろう。我々の「認知のレンズ」の焦点深度の幅を拡大する必要がある。ミクロレベルで顕微鏡の倍率を拡大するように、精神分析的な手法を使って個々の不登校児の深層心理に迫るだけでは不十分である。むしろ、エジプトの砂漠にうずもれた古代の墓の発見に高高度からの衛星写真の画像分析が威力を発揮しているように、不登校や引きこもりのように誰の目にも直接には捉えがたい心理現象の真相に迫るため

#### II グループワークの観点から見た予防カウンセリング

角田真紀子

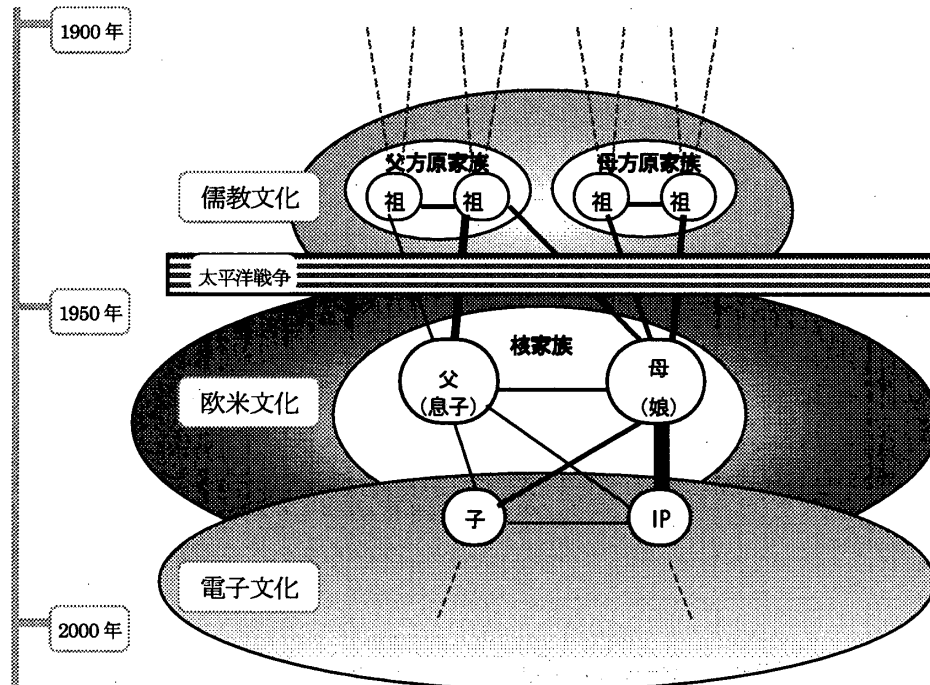
- A. 予防カウンセリング性質をもつ授業の必要性
- B. 授業にグループワークを取り入れることの意義
- C. グループ過程から見た「総合心理入門」の実践
- D. 教師とカウンセラーが協働して授業を行なうことの意義
- E. 授業者側の留意点
- F. 今後の課題

#### III 学習者の視点から見た「総合心理入門」の実践過程

瀬戸 瑠夏

- A. はじめに一予防カウンセリングとしての授業
- B. 生徒の記述に現れた3つの学習様式
- C. 授業单元ごとの分類結果
- D. “自他の見直し” “応用” “探求” カテゴリーに関する考察
- E. 生徒の学習過程に影響を与える要因
- F. 授業実践への示唆

図 I - 1 戦後日本の三世代関係と文化変容



には、従来とは異なる「視座」からのアプローチが必須である。

#### 複眼的・多重焦点的な視座の導入

不登校・引きこもり問題を解明するためには、従来からの個別的アプローチに加えて、現代日本における「世代文化間の衝突」とも呼ぶべき心理社会的現象を視野に入れて取り組むことが不可欠ではないだろうか。なぜなら、戦後60年近くを経てもなお、われわれは、いまだに敗戦による文化的挫折の外傷体験(トラウマ)を払拭できていないからである。このような発想は、私一人のものではなく、国際的にも名を知られた精神科医である土居健郎は、これを「国民的な外傷体験」と称している(土居, 2001)。われわれは、このような重い過去の負の遺産を背負うと同時に、IT技術によって急速にグローバル化した社会がもたらす膨大なストレスの重みにも耐え、それに遅れることなく適応していかなければならない宿命を負わされている。つまり、心理的負荷のサンドイッチ状態に置かれているのである(図 I - 1)。

この複合的な心理的負荷の重圧に耐えてきたのが戦後生まれの親世代であるが、子ども世代のなかには、親やさらにそれに先行する祖父母世代がひそかにかかる文化的挫折の外傷体験の影響をとりわけ鋭敏に受

けるものがある。彼らこそ、不登校・引きこもりの本質を体現した子どもたちではないだろうか。皮肉なことに、大人から見て「いい子」ほどその潜在的な危険性がかかえているとも指摘されている。いずれにしろ、不登校・引きこもり問題の抜本的解決にあたっては、戦前生まれの祖父母、戦後生まれの親世代、そして電子化されたグローバル社会に生まれた子ども世代という3世代を同時に視野に入れた、複眼的で多重焦点的な対応が必要であろう。

#### 予防カウンセリング

学校現場で予防カウンセリングや予防教育を実践する発想は、わが国の教育界ではまだそれほど周知されていない。しかし、「予防」の重要性については、学校カウンセリングに限らず広範な領域で近年ますますその認識が深まりつつある。予防カウンセリングの先駆は、開発的カウンセリングの発想にあるとみてよいだろう。これは、ブラッカー(Blocher, D. H.1988)により、1960年代に提唱されたカウンセリングの立場である。ブラッカーの理論では、発達する個人と学習環境との間で7つの相互作用パターンが累積的に生み出されることによって、構造的変化が起こることが仮定されている。これら7つの変数(関与、挑戦、支持、構

造, フィードバック, 応用, 統合)が合わさることによって, 健康な人間発達の生態学的モデルが明確になると主張している。

わが国でも, 全国の学校にスクールカウンセラーが派遣される制度が, 平成13年度から開始されたことによって, 予防カウンセリングの重要性は再認識されつつある。さらに, 平成14年度からの学習指導要領の改訂にもなって実施され始めた「総合学習」と開発的カウンセリングの手法と融合させ, 学校における予防カウンセリングのモデルを作る試みは, さらに活発化するものと予想される。また, 平成14年度版の教育白書でも強調された「健康教育」, 「安全教育」, さらに「防災教育」の充実の趣旨にもかなうものであろう。

ちなみに, 白書では, 従来からの体育・保健体育科での教科における指導に加えて, 不登校, いじめ, 暴力, 性の逸脱行動, 薬物乱用などの心の健康に関する指導を充実させることが必要であると指摘している。新しい学習指導要領でも, 児童生徒の発達段階をふまえ, 不安や悩み・ストレスへの対処など, 心の健康に関する指導内容が充実されている。より具体的には, 健康相談活動の充実, 薬物乱用防止教育の充実, 性教育の充実, 感染症対策の充実等の課題が示されている。

また, 白書では体験活動の充実も強調されており, 青少年の「社会性」をはぐくむための体験活動総合推進事業, 学校と地域を通じた奉仕活動推進事業, 悩みを抱える青少年を対象とした体験活動推進事業等の各種事業が実施されている。これらの事業は, 文部科学省が13年1月に策定した「21世紀教育新生プラン」において, 青少年の体験活動の振興のための各種施策が重要施策として位置づけられたことに基づいて推進されているものである。

また, 文部科学省のみならず, 関係省庁と連携した子どもたちの体験活動の場の拡大も図られている。たとえば, 「子どもの水辺」再発見プロジェクト(国土交通省, 環境省との連携), 「あぜ道とせせらぎ」づくり推進プロジェクト(農林水産省との連携), 子どもたちの海・水産業とのふれあい推進プロジェクト(水産庁との連携), いきき・海の子・浜づくり推進プロジェクト(農林水産省・水産庁・国土交通省との連携), などがある。さらに, 資金面からも支援するために, 平成13年4月に, 独立行政法人国立オリンピック記念青少年総合センターに「こどもゆめ基金」が創設され, 子ども健全な育成を目的とする民間団体が実施するさまざまな体験活動や読書活動等へ助成事業を行うとともに, 主催事業として, 日・中・韓子ども童話交流事

業などを行っている。

このほか, 青少年を取り巻く有害環境対策も予防教育と無縁ではないだろう。これらの対策が, 当の青少年にはどのように認知されるのかといった, より認知的側面を重視すれば, 予防カウンセリングの立場と重なり合う可能性は高い。このように, 「予防カウンセリング」や「予防教育」といった言葉こそ直接に使われていないものの, すでに文部科学省をはじめとする関係省庁も, 対症療法的取り組みから, よりいっそう前向きに取り組む姿勢を打ち出しているといえるだろう。

## B. 授業という「場」を活用した予防カウンセリング

### 授業という時空のリフレーミング

予防カウンセリングの最前線のひとつは学校であり, とりわけ「授業」の場は, その象徴的な時空でもある。なぜなら, そこには必ず当事者としての子どもと教師が存在するからである。この日常的なドラマが展開される等身大の空間と時間を, 予防カウンセリングにとっての「舞台」として, 積極的に活用しようとするのが, われわれの基本的立場である。公立学校が完全週5日制に移行して, 授業時数の確保が難しくなり, 各種の行事を精選せざるを得ない状況では, 残された貴重な授業時間を多目的に活用する必要があることも, われわれの試みの現実的根拠となっている。

その際に, 今回の学習指導要領の改訂によって, 「学校設定科目」が新設されたことが, われわれに有力な手がかりを与えてくれた。この公式の授業の枠組みを使って, その中に「予防カウンセリング」のカリキュラムを入れ子構造のように組み込むことが可能になったのである。これによって, 他の教科や学校行事の次数を侵食せずに, 新たな取り組みを安定的に継続させることで, 教員集団とスクールカウンセラーの協働が一時的なものではなく, 日常的活動として定着した。このように, 授業というフレームを単一の目的に限定せず, 複合的な目的を包摂するものに転換するうえで, 家族療法の技法であるリフレーミングは有力な手がかりを与えてくれた。

われわれは, このような観点に立って, これまで5年間にわたって学校における予防カウンセリングの先駆的な取り組みを続けてきた(亀口・堀田, 1998; 亀口・堀田・佐伯・高橋, 1999; 亀口・Hayes・市橋, 2000; 亀口・Hayes・高橋・長谷川・高岡, 2001; 亀口・高橋・長谷川・角田, 2002)。この間, 実践研究の推進にあたり, 平成12・13年度は「学校カウンセリ

ングにおける総合的心理教育プログラムの開発と評価」,平成14・15年度は、「予防的カウンセリングとしての総合的心理教育」を研究課題として、いずれも文部科学省の科学研究費補助金(基礎研究B2)を得ることができた。現在、大学と中等教育学校を繋ぐ新たな試みとして、この日米国際協働プロジェクトを継続中である。

具体的には、平成12年度から、高校3年生に相当する6年生を対象として、「総合的心理入門」という学校設定科目を選択科目(通年50時間)の一つとして新たに設定し、教育課程の中に正式に位置づけた(平成14年度までの科目名は「臨床心理入門」であった)。そのカリキュラムの内容は、附属学校教員と我々国際協働研究チームの協議によって、毎年見直しを行い現状に至っている。

#### 心理教育プログラムの継続的な改善

平成14年度の授業プログラムの改善にあたって、われわれは「積み重ね型」授業を提案した(亀口・高橋・長谷川・角田, 2002)。このような「積み重ね型」の授業を進めてゆくにあたり、最も重要視されたのが、「コミュニケーション能力」の領域であった。この領域を優先的に取り上げることで、そこで学ばれた知識と体験された経験が、その後の「自分の考えを発表する力」、「他者に共感し共生できる力」など他の領域に、またグループ・ワーク活動そのものに活かされているのではないかと考えた。この「コミュニケーションする力」領域から授業をはじめの試みは、平成13年度の授業カリキュラムの単元の構成とは異なるが(亀口・Hayes・高橋・長谷川・高岡, 2001),平成14年度はあえて「積み重ね」を重視する方法を選択した。

しかし、「自己理解」領域も重要な基礎領域の1つである。この領域で学ぶ知識や体験は、「自分の考えを発表する力」「協働作業し、問題解決する力」、「自分の将来を考え決定する力」などの領域に与える影響が大きい。そこで、われわれはこの「自己理解」領域を、「コミュニケーション能力」の次に優先的に導入することにした。ただし、この「自己理解」領域については、個別対応が必要な生徒の心理状態を考慮して、「自己理解を深める」という目的ではなく、「自己理解や他者理解とはいかなるものか」をテーマに話し合うことに、主眼をおいた。その結果、「コミュニケーションのスキル」の領域に関して、生徒たちの興味・関心は予想以上に高く、結果として前年度の倍の時間をその領域に割り当てた。この時間配分の大幅な変更によって、生徒自身がコミュニケーションについて自発的に考え

ることが可能になったと理解している。

#### サブグループでの協働作業

われわれの心理教育的プログラムの特徴は、グループアプローチにある。なかでも、サブグループでの協働作業に重点をおいている。3～4名のサブグループでの協働作業は、問題解決集団としての機能と、ピアサポート・グループの機能を併せ持っている。つまり、この授業での協働体験は、通常教室での授業が展開する現実世界とクライアント個人に焦点化される個人カウンセリングの世界との間に位置している。実際、授業者は「カウンセリングルーム」に関わりのある教師、臨床心理士の資格を有する大学院教授と助手兼当該校のスクールカウンセラー、大学院院生の4名で構成され、職場の同僚チームというより、むしろ家族的な雰囲気大切にしている。たとえば、登校しづりがあって「カウンセリングルーム」によりどこを求めていた生徒が、次のステップとして本授業に出ることで、教室で級友から受け入れられる体験をし、また「カウンセリングルーム」で個別対応を受けることも可能である。そのような授業者チームから得た被援助体験を支えとしつつ、徐々に通常の授業(現実世界)へと戻っていく事例が増えつつある。

#### 授業者の指導上の工夫

授業中に心理教育プログラムを実践するうえで、グループ全体への指導(介入)とサブグループごとへの指導(介入)のバランスを維持することと、そのタイミングの判断が成否の鍵を握っているようだ。サブグループ活動が長くなりすぎると、拡散して生徒が何をやっているか分からなくなる。逆にサブグループ活動が短く、グループ全体での活動が長すぎると、生徒が受身的になり、体験的理解が深まらない。特に、課題をサブグループでの活動に分散して、それを全体で共有するための手法を洗練させることが重要である。生徒の意見をいかに効率よく収集していくか、生徒の反応に合わせて臨機応変に対応できるかが問われることになる。

次に、授業、グループ全体、サブグループ活動ともに、目標達成的な活動よりも体験指向的な活動を重視することが大切である。たとえば、職業選択を話題にするときも、各人の向き不向きの判定にこだわらず、「やってみたいかどうか」で考えるように促すことも大切である。「こんなことをした」というところから、おおよそのイメージや枠をつかませ、後は生徒の自己理解のレベルに合わせて、生徒が内面化する作業を援助する。これは、前述したブラッカーの理論に基づく7

つの変数とも合致するものである。授業者は、関与しながら生徒の挑戦を支持し、総合作用的にフィードバックをしながら、生徒自身の内的な総合化の作業を援助するということである。特に、進路選択においては、現実との間でギャップがあることは、生徒自身が日常的に体験していることである。したがって、後続の単元には「ストレス対応」の授業を配置している。このように授業者は、生徒が体験しているグループ過程を的確に把握し、それに配慮しながら授業を組み立てていくことが重要である。

これまでは中等教育の最終学年に限定して授業開発を進めてきたが、今後はそれ以前の学年にも展開する計画を立案中であり、15年度は中学2年生の学年でロングホームルームの時間を活用した授業を行なった。今後は、各教員集団(学年別、教科別、校務分掌別)のニーズと準備状況に応じた授業の開発を進めていく予定である。また、大学院の臨床心理学関連のゼミとの連携も図っており、今年度は亀口が担当する「学校臨床心理学」と「家族臨床心理学」のゼミ受講者(中国からの2名の留学生を含む)が授業の観察者および補助者として加わっている。さらに、中野区にある附属学校での授業の様子は、遠隔会議システムを介して文京区の東京大学本郷キャンパス内の学校臨床総合教育研究センター内に設置された大型スクリーンに映し出すことが可能になった。今後は、この装置を活用して遠隔地(海外を含む)の学校との合同授業も計画中である。すでに、ジョージア大学のヘイズ教授らのグループとこのテレビ会議システムを介した協議を2回実施した。

#### 総合的心理教育プログラムの普及

このようなわれわれの取り組みに関心を持つ教育委員会や学校、あるいは教育関係者は徐々に増えつつある。たとえば、群馬県教育委員会は今年度からの不登校の支援にかかわる全県的なネットワーク事業の策定にあたって、昨年度われわれの実践研究活動を視察する調査チームを派遣してきたほどである。また、民間団体の子ども教育支援財団(文部科学省認可)も、その主たる活動目的が不登校問題の解決にあることから、われわれの活動に深い関心を寄せている。すでに昨年度から、われわれのプログラムに沿って不登校児の親を含む一般の保護者を対象とする心理教育的支援活動を、埼玉県、東京都、神奈川県各施設で展開している。この予防援助活動には、われわれのプログラムに詳しい臨床心理士や家族相談士が指導者として加わり、積極的に協力している。

#### C. キャリアカウンセリングとの連結

##### 思春期心性の問題とキャリアカウンセリング

中等教育段階の生徒は、発達段階では思春期に位置づけられ、急激な心身の変化を経験する不安定な状況にある存在でもある。予防カウンセリングの観点からしても、この思春期心性の不安定性に注目することは必須の要件となる。われわれは、この不安定性に対処するためのガイド役を務めることが、授業を活用した総合的心理教育プログラムの推進によって達成できるのではないかと期待している。

具体的には、従来の教科のカリキュラムが既存の知識を生徒の発達段階に応じて伝達することを前提にしているのに対して、進路指導やキャリアカウンセリングでは、個々の生徒の資質や希望を考慮した個別的な対応が主になる。その点で、授業の中にキャリアカウンセリングの目標や手法をうまく持ち込めば、一石二鳥の効果をねらうことができる。ただし、個別カウンセリングとは異なって、授業の場では少人数の編成であったとしても、数十人の生徒を同時に相手にしなければならない。そこで、前述したサブグループでの協働作業を通じたキャリアカウンセリングを組み込むことを計画した。

その際に、臨時講師の招聘や社会見学等によって具体的な職業イメージを提供することも考えたが、限られた授業時数や経費捻出の難しさ等を考慮し、別の手法を開発した。それが大学院生の授業参加であった。高等教育機関で学ぶ大学院生自身も、中等教育段階の生徒と職業選択の課題を目前に控えている点では、共通の立場にあるともいえる。大学院生は授業を受ける生徒にとっては、ある種の身近なモデルとして機能することが期待できる。つまり、進路選択の課題を目の前にかかえている生徒にとって、同様に専門職への進路選択の途上にある院生の態度や行動は、そのまま具体的な「モデル」や「生きた教材」にもなりうる。実際、これまでの授業実践においても、休憩時間中などに、院生に進路選択にかかわる質問や相談をする生徒の例は、少なくなかった。院生にとっても、生徒からの進路選択にかかわる質問に真摯に向き合う体験は、スクールカウンセラーの役割に近いものだけに、強い印象を受けようである。

また、われわれは総合的心理教育の「新教科」としての必要性をアピールし、その目標、指導内容、指導方法を含めて教育課程の中に再構築する必要があると考えている。たとえば、東京大学附属中等教育学校では、「関係」の時間に関しては、1年生から6年生まで教育

課程の中に位置づけているが、実際には1, 2年生では総合学習の中で、3年生では独立して1時間だけ時間配当している。他教科との関連もあるが、できるだけ1年生から6年生まで1時間だけでも時間配当をしていく工夫が要求される。また、具体的な内容に関してはいくつかの個別の実践はあるものの、6年間を通したプログラムの開発をすることが必要であり、今後の大きな課題である。

その論拠としては、思春期から青年期にいたる期間に、不安定になりがちな生徒に具体的な方向性や将来への見通しとなりうるものを、断片的ではなく一貫して提供し続ける「場」が求められているのではないだろうか。これは、学力低下問題において、「学ぶ意欲の喪失」や「学ぶ意味の喪失」が危惧されていることに対応することにもなるのではないだろうか。欧米では、すでにこのような観点からの実践的研究が推進されている(Csikszentmihalyi, M., 2000)。とりわけ、近年脚光を浴びている学校から職場への移行促進研究 School-to-Work Transition (STW 移行と略す)は、学校における予防カウンセリングの観点から見ても、注目すべき内容を含んでいる(Blustein, Juntunen, & Worthington, 2000)。

#### 家族との連携

ウェイとロスマン(Way and Rossmann, 1996a, 1996b)は、全米各地の1299名の高校3年生と879名の専門学校生を対象として、学校生活から職業生活への移行に関わる調査を実施した。第1研究では、学習意欲や学業と社会化を両立させることなどの直近の成果だけでなく、進路決定に関わる準備状態や職業意識、そして高校卒業後の計画などの、より遠い成果の予測指標に影響を与える家族関係の特徴を調べた。第2研究では、職業訓練を重視する短期大学生の傾向を調べた。第3研究では、調査対象の高校生の中から50名を選抜して卒業後数ヶ月して個別に面接し、職業生活における家族問題の影響についてどのように学んだかについて質的研究を行なった。

その結果、凝集性、表現性、民主的な意思決定、そして積極的な娯楽への志向性といった一群の家族的特徴は、自己効力感や批判的思考などの重要な学習過程や移行への準備状態に関連していた。つまり、既存の理論や研究が指摘していたように、積極的で支持的な家族システムが、学校から職場への移行においても促進的な役割を果たすことが実証されたのである。

われわれの学校における実践研究でも、生徒の進路選択や職業意識と家族関係認知の関連についての質的

研究を行なった。その結果、進路決定ができず職業意識が明確でない生徒の家族イメージには、一定の特徴が見出された。たとえば、3世代同居家族で祖父母の実験がいまだに強く、両親が自己主張を十分にできないような家庭の生徒の場合、高校卒業を目前にした時期になっても、まだ大学入学後の明確な将来像が描けていなかった。

したがって、生徒を対象にしたキャリアカウンセリングを充実させるだけでなく、保護者を対象として家庭生活や職業生活を再考する体験学習プログラムを提供することも一案だろう。

#### D. まとめ

われわれは、不登校・引きこもり、非行等の各種の生徒の心理的問題の解決は、総合的心理教育や予防的カウンセリングを統合した「予防教育」の展開によって十分に達成可能だと考えている。ただし、その実現にあたっては、個人、家庭、学校、地域の協働と連携が不可欠である。分断され・引き裂かれた現代の諸システムに「命」を吹き込み、同様に危機にさらされている自然との一体感を取り戻さねばならない。

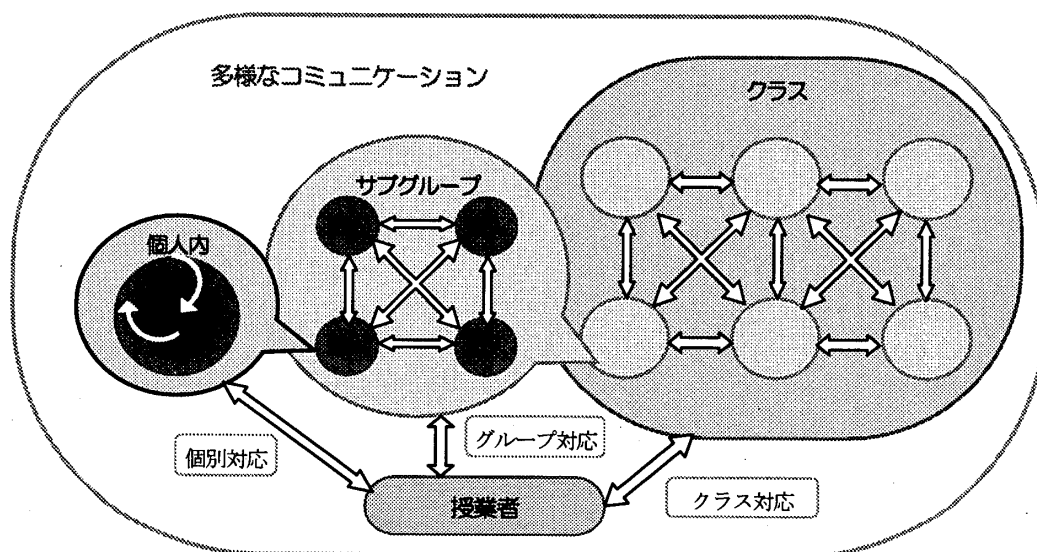
その際に、おそらくもっとも緊急に必要とされる人間的資質は、「協働する意欲」ではないだろうか。昨今、活発に議論された学力低下論争の無意識的な底流にあると思われる、「大競争時代に通用する勝利の方程式」の追求だけでは、不登校・引きこもり問題の真の解決は計れないのではないだろうか。むしろ、コラボレーション(協働)という言葉に埋め込まれた、強い者も弱い者もその差異を超えて共に働き、有限な地球環境の中で支え合って生きていく能力を養うことが、積極的に要請されているのではないだろうか。30年を越す不登校や引きこもりの子どもや家族、あるいは彼らと共に生活しているペットの動物たちとのふれ合いを通して、私はいまこそ、「協働する心の育成」が、子どもだけでなく、親や教師、あるいはさまざまな援助専門職の大人にも、真摯に取り組むべき課題として突きつけられているように思えてならない。

#### II グループワークの観点から見た予防カウンセリング

角田 真紀子

A. 予防カウンセリング性質をもつ授業の必要性—コミュニケーション能力の育成という観点から—  
一般に、思春期の子どもは自分のコミュニケーション

図Ⅱ-1 授業における生徒/グループと授業者と関わりの多層的構造



ン能力に対して問題を感じている者が少なくない。我慢ができずすぐキレてしまう子どももいれば、自分の意見を何も言えずにみんなに従ってしまう子どももいる。コミュニケーションに困難さを感じると、それがストレスとなり、身体症状での表出、いじめ、暴力行為、不登校や引きこもりの誘因になることは周知のとおりである。子どもたちがコミュニケーション能力を向上させたいと思っても、そのやり方を知るのが難しい。情報化社会によるコミュニケーション手段の変容、核家族化、少子化、ガキ大将—みそっかすといった上級生—下級生の仲間関係の減少などにより、以前は自然に身につけていた多様なコミュニケーション・スキルを学習する機会が減り、求められるコミュニケーションも変化していることが理由として考えられる。

したがって、効果的なコミュニケーション・スキルを習得するためには、訓練が必要である。我々はこれまで5年間にわたって、開発的カウンセリング、予防カウンセリングなどの手法を取り入れた独自の授業構成において、グループワークによる生徒のコミュニケーション能力の向上を図ってきた。

昨年度の紀要では、「総合心理入門」(前「臨床心理入門」から改称)のグループワークにおける、グループサイズとグループ機能(問題解決機能、感情のコミュニケーション機能、中間領域的機能)について言及し、年間計画の前半部について、生徒の感想および課題、授業者側の観察から、グループプロセスを記述した(亀口他, 2002)

本章では、5年間の研究のまとめにあたり、予防カ

ウンセリングの性質をもつ「総合心理入門」にグループワークを取り入れることの意義を述べ、実際の年間授業計画の概要とグループプロセスおよび授業1回分のグループプロセスを記述する。

#### B. 授業にグループワークを取り入れることの意義

思春期には、仲間関係が非常に重要である。グループワークは、思春期の仲間同士で行うことによって、さまざまな効果が期待できる。他者とのコミュニケーション能力のスキルアップはもちろん、仲間との関わりを通じて、他者と自分を比較し、自己を見つめる機会を提供するという意味で、自分自身とのコミュニケーション能力の向上も可能にする。アイデンティティを確立していく過程には、仲間との率直なやりとりが欠かせない。仲間の意見を聞くことによって、自分のキャリア形成を決定、修正、改善していくことにもつながるからである。そこで、我々は、授業という「場」を利用して、仲間から得られるピアサポートを得られやすい環境設定および授業実践を行っている(図Ⅱ-1参照)。

#### <グループサイズへの配慮>

ここで紹介する授業は30人前後のクラスで行われる。30人という規模は、教育的効果が高く、もっとも授業がしやすいサイズであると一般に言われている。しかしながら、他者とコミュニケーションをしたり、自己の内面を探ったりするグループワークを行うには、やや大きすぎる。特に不登校・引きこもり等の問題傾向がなくとも、スポットライトを浴びるかのごとくクラ

ス全員の前で発表するのは苦手だという子どもは少なくない。そのため、まずは授業者が構造的に小さなグループ(サブグループ)場面を設定する。サブグループは平均4人である。そして、その場面において共通課題を遂行しながら一時的な仲間関係を体験しつつ、対人場面に慣れさせ、コミュニケーション能力を養っていくという方法をとる。このグループは、特別なルールやリーダーがなくとも、能率的に凝集性をもって機能することができるサイズである。また、物理的・心理的距離が適当であるので、大声を出さなくとも話ができ、意見が活発な子どもはリーダーシップを発揮し、控えめな子どもはそのグループでは発言しなくても存在感があり、他のメンバーから配慮してもらえる可能性が高い。多くの生徒は、大勢の前では言いづらくとも、少人数の前であれば自分の意見を言うことができる。そのような活動のなかで、他者とのコミュニケーションに耳を傾け、自分のこころのうちに耳を傾けながら、より効果的なコミュニケーション・スキルを身につけていくのである。このサイズはまた、大きすぎ

ず小さすぎず、お互いにピアサポートがしやすい／得られやすい状況である(亀口他, 2002)。

### C. グループ過程から見た「総合心理入門」の実践

#### 1. 年間授業計画におけるグループ編成とグループ過程

##### <時間への配慮>

年間授業計画は、授業者、受講メンバー同士、授業内容や方法としてのグループワークに慣れていくプロセスなどを考慮して立てる。初回は、誰でも不安や緊張が高いため、サブグループでの活動は行わずに、ひとつのクラスとしての意識を持たせつつ個別に作業ができるようにする。中盤になるほど、より自由度を高めたグループ活動を行わせる。終盤は、1年間の振り返りをしながら知識やスキルの再定着を図り、達成感と終わりを体験できるように配慮する。年間授業計画とグループ過程の概要を表にまとめると次のようになる(表II-1)。領域ごとに、グループ過程が深化しているのが特徴である。

表II-1 年間授業計画とグループ過程の概要

	領域	授業テーマ(回数)※1	心理学的用語との関連 獲得スキル例	グループ過程
1	他者とのコミュニケーション (対人関係)	自己紹介(1) 聴くこと(2) 語ること(2) 仲間(1)	他者理解/アサーション/ 傾聴/自己表現/仲間・集団 /集団心理	<形成>クラスの凝集性を高め、授業スタイル、グループワークに慣れる。 サブグループの形成。
2	自己とのコミュニケーション (自己の内面的世界)	エゴグラム(1) 夢(1) マイライフプラン(1)	エゴグラム/自己理解/自 己・自我/無意識と意識/自 己暗示/	<個別化>サブグループの相互作用を 通して、生徒がグループに適応し、相 互に影響しあいながら自己理解を進め る。
3	自己と地域との関係	夢プロジェクト(2) ストレス管理(2)	キャリア形成/同一性形成 /自己信頼/自律訓練法/ ストレス対処/心身相関/ 環境調整	<協働>類似した目標をもつメンバ ーがサブグループ活動を通して課題解 決・意思決定をしながら進路選択を洗 練させていく。
4	自己と世界との関係	家族(2) 異文化・性・自然・芸術・後輩 に残したい学校計画など(1 ×2)※2	家族理解・FIT/文化理解 /性・ジェンダー/自然や芸 術による癒し/各種心理療 法	<発展>個人がグループおよび授業者 を通して自分を客観視し、自己理解お よび他者理解を深める。
5	統合	仕事・キャリア(1) 振り返り・自己資源探索(1) エフィカシー(1)	キャリア形成/内的総合化 /ソーシャルサポート/自 己効力感/自尊心	<達成>個人がピアサポートを使って 内的総合化を図る。クラスやグルー プとの別れ。

※1: 実際の授業名とは異なる。授業1回あたり2時限。 ※2: 生徒の希望によって異なる。



ここで、昨年度の生徒による記述資料を参考にしつつ、年間の授業におけるグループ過程を5期にわけてその教育実践を述べてみたい。今年度の実践については、次章にて学習者の視点から記述する。

#### <第1期～第3期>

第1期のグループ過程に関しては、グループ形成期における不安低減と凝集性を高めることが授業者側の中心的課題であり、対人関係でのコミュニケーションのパターンと方法についての授業を中心に行っている。生徒は、コミュニケーションについて新しい視点やスキルを学びながら、グループワークに慣れていく。

グループ全体への所属感や安心感がもてるようになった第2期は、焦点を対人関係から「個人の内面的世界の領域」に移し、第1期同様サブグループで活動を行いながら生徒それぞれがさまざまな側面から体験的に自己理解を進めた。

第3期は、これまでの非自発的なサブグループとは異なった、類似した目標をもつメンバーからなるサブグループの活動期である。類似した目標をもつメンバーがサブグループ活動を通して課題解決・意思決定をしながら進路選択を洗練させていくということが中心的な活動であった。第2期までの相互影響的な活動を発展させ、サブグループとしての決定や、さらには自己目標に対する意思決定を促していく過程である。第1期から第3期の詳細については、昨年度教育学研究科紀要を参照されたい(亀口他, 2002)。

#### <第4期>

第4期は、これまで初期から少しずつ体験をしてきたものを生かし、個人がグループおよび授業者を通して自分を客観視し、自己理解を深めることのできる時期であり、サブグループ活動の発展期である。授業者側は、授業内容の領域を「自己と世界との関係」として、より広い視野での自己理解を進めることを目的とした。サブグループ活動としては、より自由度を高めたものとなった。

たとえば、「異文化を考える」という授業では、ゲストティーチャーを招き、彼が宇宙船で日本人を乗せるためやってきたという設定で、「日本人の条件」を生徒に説明してもらうというを行った。生徒たちは、それぞれ自由連想・フリートークキングによって「日本人の条件」をあげ、それぞれの意見を聞きながら条件の取捨選択を行った。メンバー間同士で話し合いながら、自国文化の理解なしに、異文化を理解することは難しいと実感していた。

その次の2回は、「家族について」の授業を行った。

まず、家族のイメージを個人で描き、サブグループで話しあった。その後、家族イメージ法(FIT)を用いて、実際の家族のイメージを個人作業で行った。次の回では、より自由な雰囲気でもロールプレイを行い、サブグループごとにつくりあげた仮想家族を演じることで、家族のさまざまな役割を体験した。

ここでは、最初なかなか思うように演じることができない生徒たちから、「先生たちがやってみせてほしい」という声があがり、急遽授業者たちが擬似家族をつくってロールプレイをするということになった。これは、学習者—授業者の視点の転換である。ロールプレイを受身的にやらされている状態では、生徒たちは「何の意味があるのか分からない」「演劇とどう違うの?」「恥ずかしい」という気持ちがあって、ロールプレイを通して何かを得るというよりもロールプレイ自体の困難さを感じているようであった。しかし、授業者が即興で、かつ真剣にロールプレイを行うことで、生徒たちはかなり衝撃を受けていた。「すごすぎる」「こえー(コワイ)」「超面白い」「先生の学生時代って本当にそんなだったの?」といった率直な意見が次々に出た。

ここで生徒たちは、授業者にあるタイミングでニーズを出すと、受けてもらえる、応えてもらえる体験をし、受身的ではなく積極的に学習することの意義を体験的に理解したといえよう。これが、最初に授業者がロールプレイをやってみせたとしたらどうだろう。おそらく、しらけた状態で傍観者的になるか、「先生だから当たり前」という反応になるだろう。自分たちだけではうまくやれない、だけどやらされているからには何か意味があるのではないか、なぜうまくいかないのか、といったいろいろ授業者に対して聞きたいことを、授業者がある種同等の行動を通して見せることで、生徒自身がロールプレイを理解し、ロールプレイによって、メンバーはそれぞれの可能性を試すという機会を自ら与えることとなった。

「性について考える」では、ゲストティーチャーを招き、普段仲間同士、特に男女では話さないような話題について考えた。「仕事について考える」では、これまでの社会と自分の関係を内的に総合し、改めて職業につくということはどういうことかを考える授業を行った。なお、ゲストティーチャーによる授業には人的・物理的制約があり、また生徒によって学習ニーズが異なることから、年度によって授業内容に幅をもたせている。生徒たちは、ロールプレイを使いこなして仕事の大変さや面白さを体験していた。

#### <第5期>

第5期は、グループ活動の達成期である。それはまた、グループ活動および授業全体の終わり、別れの時期である。ここでは、授業全体を通して学んだことを確認し、「自己資源の確認・探索」として、ソーシャルサポートおよび自分の能力を確認する作業を行った。まず、サブグループごとに座り、ソーシャルサポートとは何かということについて話し合った。ここでは、個人のソーシャルサポートを記入する作業が課せられたが、生徒は個人名を挙げて記入することがなかなかできなかった。その理由としては、「全部友だちだから」「何となく名前をあげにくい」ということであった。これは、彼らがグループアイデンティティの模索期にあることがひとつの理由といえるだろう。さまざまな仲間とサブグループ活動を行うことによって、これまでの既存の仲間関係だけでなく、仲の良いレベルとしてはより低いメンバーもまたソーシャルサポートに入ることを感じ、一種混沌とした状態にあるということであるとも考えられる。

一方、自己の能力資源については個人作業を行った。そして、自己資源のうちネガティブと捉えているものを名前が特定できない形でワークシートに記入し、他のメンバーにポジティブに捉えなおしてもらおうという活動を行った。このリフレーミングの作業を行うことで、ソーシャルサポートを授業内で体験するとともに、より活用可能な形での自己資源を確認した。

最終回は、「エフィカシーを高めよう」という授業を行った。授業の始まりは、落ち着きがなく散漫とした感じで、拡散していた。授業者の指示も通りにくいということがあり、全体への介入が必要であるとの判断から、サブグループを全体で1つのグループにまとめた。おそらくこれは、最終回のところでの無意識の不安や不満の表れもあるかもしれないが、むしろ現実的に受験が迫っているところでの落ち着かなさが全体の雰囲気として表れていたと考えられる。

グループを全体にすることで、凝集性が高められたのだろう、生徒は「パーティみたい」「みんなで作っている感じ」「こんなに少なかったっけ」と言い、メッセージを個人にあてて書きはじめた。「お菓子も飲み物もない」けれども「楽しい」と言いながら輪になった机で書いたが、単に盛り上がったわけではない。獺としていたピアに対する意識が、個別化した形で表現されていた。「メッセージを書きやすい人と書きにくい人がいるけど、全員のことを知っているから書ける」ということから、授業を通して、生徒たちがそれぞれを特徴的な個性のある個人として認識していたことが伺え

る。この授業の中で、あるいはこれまでの学校生活を通して受けた個人に対する認識を、「共に学び共に巣立つ自分たちから自分たちに贈る言葉」として共有する。生徒たちが一人ひとり名前を呼ぶと、呼ばれた生徒が立って照れながら用紙を持つ。そこに全員がメッセージを貼っていく。自分が他者の役に立ち、他者が自分をほめたり有用感を持たせてくれる体験が同時にできた授業であった。

このように、サブグループによる活動は、徐々に広がり深まっていく。授業者は、生徒の体験過程を理解し、授業を組んでいく必要がある。本研究では、1年間の授業のグループ過程を5期に分けて記述したが、今後より詳細な手続きによる分析や効果研究等が必要であろう。

## 2. 授業におけるグループ編成とグループ過程

授業におけるサブグループづくりは、毎回最初にくじ引きで行う。授業内容によって、男女混合/別にして生徒の興味・関心事別にグループを作ったりする。ワークに合わせて、2人から6人くらいにサイズを変えるが、平均は4人グループである。ここでは、グループワークがどのような流れで行われているかを述べる。  
<空間への配慮>

サブグループに分かれてワークを行う時には、サブグループがひとつの輪になって座れるように座席を配置する。授業によって、グループ全体、つまりクラスの全員でワークを行う時には、全体をひとつの輪にして座るようにする。全員の顔が一度に見渡せるということが凝集性を高めるためにもグループワークには重要である。他の刺激によって、集中力や凝集性を欠くことのないように、授業中には窓のカーテンを閉め、休憩時にはカーテンを開けるなどの工夫もしている。

一回ごとの授業の流れとしては、全体への指示(グループワークの準備作業)→個別作業(グループワークの準備作業)→サブ・グループでの共有(グループワーク)→全体での共有→全体への次の指示→サブ・グループでの作業→を繰り返し、最後に個別作業(理解の定着)を行っている(表1)。清水は、『カウンセリングを生かした授業づくり』のなかで、個性を生かした算数の授業として、我々と類似した授業の指導およびグループ活動を呈示している。しかしながらこれは、課題の理解度、達成度を重視している教科学習であることや、グループに分かれても基本的には自己学習であるという点において、予防カウンセリングを重視した総合心理入門とは異なっている(松原編, 1998)。

表Ⅱ-2 授業の流れ

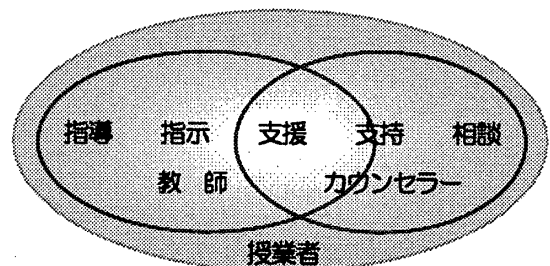
	指示	学習者の作業	作業の目的
導入	1. 全体	前回の振り返りと本時の目的および作業の説明を聞く	本時の目的の説明の理解 ウォーミングアップ
	2. 個別	ワークシートによるワーク	グループワークへの準備 個性の活性化
展開	3. サブ	グループワーク ※回によって異なる	自由な発想でコミュニケーションの練習
	4. 全体 サブ	グループごとの発表による共有	他グループとの比較・考察を行う 習得スキルの定着化・発展
閉	5. 全体	次のワークの指示を聞く ※3-5を繰り返す	次のステップへの準備
	6. 全体 サブ	本時のまとめ ※授業者と学習者の協働作業	習得スキルの定着化 クールダウン
まとめ	7. 個別	ワークシートへのまとめ 感想を評価シートに記入	振り返り クールダウン

サブグループ活動での大事な点は、いきなりグループワークを行わないという点である。グループ分けをして、一緒に座ってもらい、全体での話し合いを一緒に聞きながら、その雰囲気慣れてもらう。そこで、グループに入っても自分が言える意見を持っている準備状態を作るために、個別作業を行う。その後、サブグループで活動を行う。その場でのコミュニケーションは苦手でも、言えることがあればコミュニケーションがしやすくなる。もちろんその必要がない生徒は、より自由にコミュニケーションを展開することが可能である。サブグループでワークを行う時には、時間をあまり長く設定せずに、ひとつの課題を集中して行うようにする。

D. 教師とカウンセラーが協働して授業を行うことの意義

このような授業を展開するには、教師とカウンセラーが協働して授業を行うことが重要である。このことについて簡単に述べる。教師は、不登校、暴力、いじめ、など、あらゆる深刻な問題を抱えた子どもたちに授業を教えなければならない。どんなに熱心な教師でも、カウンセリングマインドを持っている教師であったとしても、すべての子どもとうまく関わるのは難しい。一方、どんなに素晴らしいカウンセラーでも、子どもが相談室にやってこなければ相談が成り立たないのであれば、宝の持ち腐れであり、そもそも、問題が顕在化するまで黙って見ているのは本末転倒である。

図Ⅱ-2 教師とカウンセラーの協働イメージ



教師の指導やカウンセラーの相談が「一対一」という従来の方法では、時間的にも、マンパワーも足りないのが現状である。そこで、教師の専門である「教える(教師)―学ぶ(生徒)」というスタイルの授業に、カウンセラーが心理的知識を補助的に用いることで、この現状を解決しようというのが、予防カウンセリングの授業実践の試みである(図Ⅱ-2)。授業は、生徒のこころの健康を高める予防カウンセリングを大目的として、コミュニケーション・スキルの向上や自己探求、進路選択のサポートを目指す。実際の生活に即した課題設定により、「学びあう/創る(授業者と生徒、生徒同士)」というスタイルの授業が展開される。これにより、学校に配置されたスクールカウンセラーを、特別な生徒にだけでなく、広く一般生徒のこころの健康を高めるためにも活用することが可能となる。教師とカウンセラーの互いの専門性を生かした協働による授業は、生徒にはもちろん教師やカウンセラー、学校に

とつても、得るものが多いと思われる。

#### E. 授業者側の留意点

授業者側は、次の点に留意することが必要であろう。

- ① 教師は、サブグループ活動にこだわらないこと。コミュニケーションが円滑になるまで、あるいは教育的効果が出ると感じられるまで同じグループでやろうと思わないこと。生徒は十分サブグループを意識していて、自分の許容範囲でコミット/拒否しているからである。
- ② 教師は生徒がどの程度課題を行っているかと同時に、生徒の表情や雰囲気、グループの雰囲気やプロセスをよく見ること。机間巡視は「巡視」とどまらず、必要に応じて全体および個別に介入し「参与」すること。生徒の自主性に任せて、放任しないこと。こころを扱う授業では、生徒個人の心理状態が脅かされる可能性があるため、少しのハードルは大事だが、高すぎるハードルはかえって躊躇・混乱させることになる。
- ③ 授業では、生徒が「ひっかかる」ところでは立ち止まって一緒に考えること。生徒たちの発達レベルに合わせて授業を展開することが大事であるため、その日の授業者側の目的に固執しない。
- ④ その授業での感想、特に不平・不満は、その日の授業評価シートに書かせること。なるべく授業外に持ち越さない。それでも個別のケアやサポートが必要と感じられた場合は、個別に話をすること。特に不登校や引きこもりの傾向が見られる子どもは、自己や他者の内的世界やコミュニケーションに敏感に反応しがちである。そのため、授業内外で受けたストレスを緩和し、自分のこころを整理できるような時間を共有することが重要である。それにより、授業者および授業への安心感・信頼感が生まれ、次回も参加しようという継続につながる。
- ⑤ これらのことから分かるように授業者は、授業を行う教師であり、心理的サポートをするカウンセラーであり、ファシリテーターであり、グループ活動に参加するメンバーであるなど、さまざまな役割をとって即時に対応する。教師とカウンセラーが協働してチームティーチングを行う際には、それぞれの立場や役割を生かすことで、より生徒が安心して活発に活動することができるだろう。そのためにも授業者側は、授業ごとに打ち合わせや反省の時間をとり、そのときの学校の様子や生

徒の実態にあった授業を展開することが必要であろう。

#### F. 今後の課題

グループワークを用いた予防カウンセリングは、子どもの発達段階に合わせて行われる必要がある。特にコミュニケーション能力の獲得は、子どもの発達段階に応じてなされるべきであり、一学年ですべてを行うことは不可能である。不登校・引きこもりの予防という観点からも、一学年に設置するのではなく、学年を越えて設置される必要があると考える。また、教師とカウンセラーの協働による授業実践は、学校教育システムにおいて生徒のこころの健康を高めるには有効であるという実感がある。しかしながら、他の学校では、教師が予防カウンセリングの授業を行ったり、カウンセラーがゲストティーチャーとして授業に入ったりすることはあっても、学校の年間カリキュラムに組み込まれているということはほとんどないようである。学校週5日制になり、学校全体の授業時間数が減っているが、教科の枠を越えた授業を展開するという意味では総合的学習の時間も利用できるであろう。こころの教育が言われる今、教師とカウンセラーの協働による、組織的、体系的、計画的、継続的な予防カウンセリングの授業実践が今後も必要であろう。

### III 学習者の視点から見た「総合心理入門」の実践過程

瀬戸 瑠夏

#### A. はじめに一予防カウンセリングとしての授業

既に本論文の第I章・II章でも述べた通り、「総合心理入門」の授業は、予防カウンセリングの一環として行われている。このことを前提としつつ学習者から見た授業について検討するならば、学習者がどのように授業の内容を理解し、知識を獲得するかということ以上に、学んだことをどのように現実へと活用していくか、咀嚼していくかということが重要になる。では学習者である生徒は、本授業の内容をどのように受け止め、現実場面に生かしているのだろうか。本章では、生徒から寄せられた授業への感想およびワークシート、レポートの内容に注目し、学習者の視点から、改めて授業の内容について問い直していく。加えて、学習内容の活用・咀嚼を促進している要因についても触れ、授業者側の対応策・留意点について論じる。

表Ⅲ-1 本年度前期の授業構成とテーマ

	単元	テーマ	内容
第1回		自己紹介	自己紹介/将来および1年後になりたい自分を描く
第2回	コミュニケーション -他者との間での私-	きく	コミュニケーションの特徴や「きく」ときの姿勢を考える
第3回		非言語的 コミュニケーション	他者とのやり取りの中で、非言語的コミュニケーションが果たしている役割について考える
第4回		アサーション①	アサーティブ・ノンアサーティブ・アグレッシブの3つの表現を学び、それぞれの特徴について考える
第5回		アサーション②	ロールプレイを通して、3つの表現の違いを練習する
第6回		ピア・グループ	広場を歩き、コミュニケーションやグループの違い、人との距離の違いを体験する
第7回	自己を見つめる	エゴグラム	エゴグラムを実施し、周囲から見た自分と比較する
第8回	-自分の中の私-	夢を描く	自分を描き、それに基づいてやってみたい職業や向いている職業について考える
第9回	チーム	夢プロジェクト①	チームを編成し、将来の夢についてのプロジェクトを具体的に考える/プロジェクトをまとめ、発表する (第9回後半・10回前半は、「暗示」についての体験授業を実施)
第10回		夢プロジェクト②	
第11回		夢プロジェクト③	

B. 生徒の記述に現れた3つの学習様式

研究の始めとして、まず授業に対する生徒の感想を整理・分類した。「総合心理入門」では、毎回の授業後に簡単なアンケートの記入を求めている。これは2001年度より始め、現在まで続いているものである。本論では、本年度の前期に行われた第2～11回の授業を分析の対象とした(表Ⅲ-1)。2001年度・2002年度のアンケートも既にデータ化して保存してあり、いつでも分析の対象とすることができたが、一度に扱うデータ量を多くしすぎると、分析の手続きおよび結果が煩雑になる危険性がある。そこで今回は、扱うデータを本年度前期のものに限定し、今後の研究の基盤となる基礎的カテゴリーを得ることに焦点化した。

アンケートの構成は、①5件法による5項目(「授業内容の理解度」「授業のおもしろさ」「授業テーマの意味の理解度」「テーマのおもしろさ」「日常での役立ち度」)、②授業に対する総合的評価(100点満点形式)とその理由、③その他感想や要望、となっている(図Ⅲ-2)。分析では、②および③の自由記述についてKJ法で分類を行ったが、その際、先に述べた現実場面への活用、授業内容の咀嚼という点を踏まえつつも、しかしこの枠組みにとらわれ過ぎないように留意した。その結果、最上位のカテゴリーとして、【授業の内容に関する記述】【授業の形式(グループでの実習)に関する記述】

【授業時の個人的な状況に関する記述】【授業における物理的環境への評価】【授業全体への総合的評価】を得た(第一段階の分析結果)。

つづけて、【授業の内容】および【授業の形式】カテゴリーの中から、授業内容の活用・咀嚼に該当する記述に焦点を当て、さらに詳細に整理・分類した。その結果、3つのカテゴリーを得た。すなわち、[I]授業の内容に照らして自分自身のこれまでのあり方を振り返り、また自己や他者に対する理解を深めること(“自他の見直し”)、[II]よりよく生きるために、学んだことを応用する場面・方法を見出すこと(“応用”)、[III]授業の内容を自らの考察と解釈によってさらに探究していくこと(“探究”)である(第二段階の分析結果)。

さらに授業中に生徒が記入したワークシートおよび夏休みのレポートについても同様の手続きによって分析を行い、[I]～[III]のカテゴリーに該当する記述を抽出した。以下2つの節において、これらのカテゴリーについて具体的な生徒の記述を引用し、学習者が授業内容をどのように生かし、深めているのかを検討していく。

なお、アンケート①の5項目および②の総合評価点についても、授業ごとに平均点の推移をグラフ化した(図Ⅲ-3・図Ⅲ-4)。次々節にて、自由記述の分析結果と共に検討する。

C. 授業単位ごとの分類結果

以下では、授業の単位ごとに生徒の記述を検討していく。前期の授業構成とテーマについては、表Ⅲ-1に示した通りである。

図Ⅲ-2 授業アンケート

総合心理入門の授業を受けて  
授業に関する感想を聞かせてください

第 2 回 2003年05月22日 テーマ:「きく」

クラス: \_\_\_\_\_ 番号: \_\_\_\_\_ なまえ: \_\_\_\_\_

★授業を受けての感想を聞かせてください。

◆授業の内容について

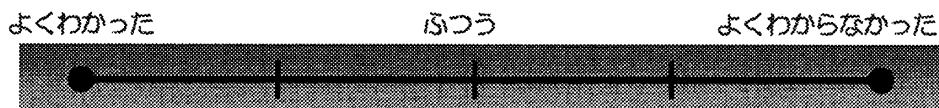


◆授業について (おもしろかったですか?)



★今日のテーマについて考えることはどうでしたか?

◆テーマについて (このテーマを考える意味)



◆テーマについて考えてみて



★この授業を受けて、授業の内容が、あなたの日常生活に役に立つと思いますか?



★この授業に対して、100点満点で点数をつけるとしたら、だいたい何点ぐらいですか?  
もしよかったら、その理由も教えてください。

点	理由:
---	-----

★この授業に対する要望や感想を、どんなことでも良いので書いてください。お願いします。

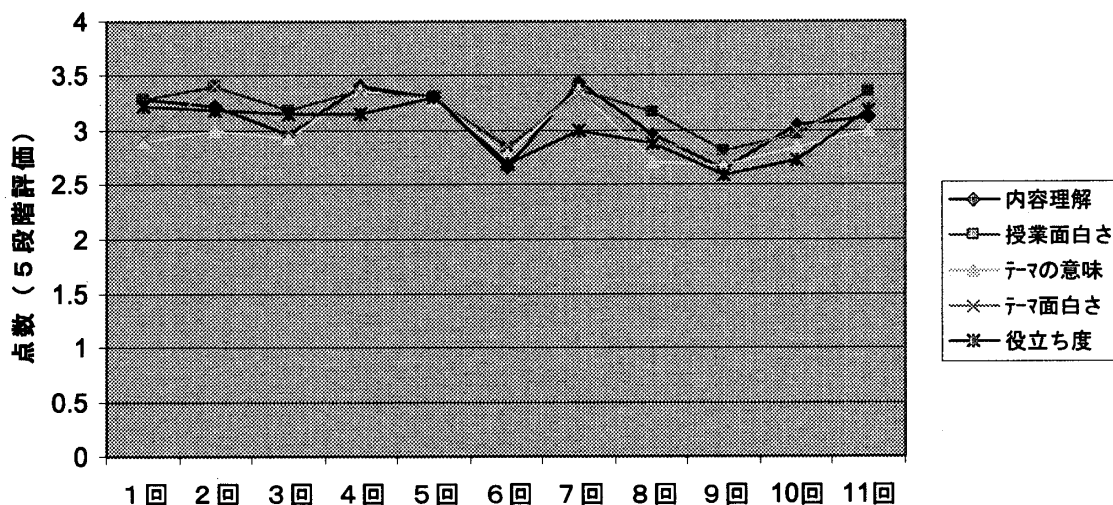
.....

.....

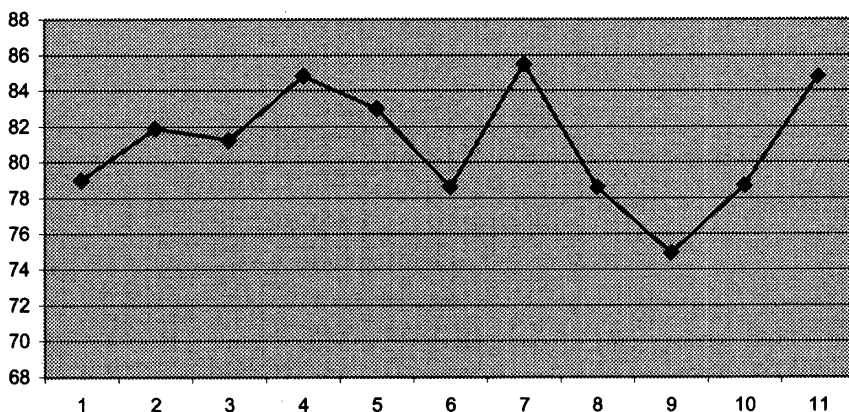
どうもありがとうございました。

これからも皆さんにとって有意義な授業にしたいと思っておりますのでご協力をお願いします スタッフ一同

図Ⅲ-3 アンケート5項目の平均点の推移



図Ⅲ-4 総合的評価点の推移



<第2～6回：コミュニケーション>

[I]に該当する記述として、自分自身のこれまでのコミュニケーションの仕方を振り返り、特に「聴く」ことの難しさや重要性を確認しているものが多く見受けられた(ex.「聴くことがどれだけ難しいことか、どれだけ大事かが分かった。ちゃんと人の話を聴こうと思った」「会話は何げなくしているけど、聴き手がしっかり聞かないと辛いことがわかった。))。また「聞く」と「聴く」の違いに注目した記述として、「私の兆候として、聞くから聴くへ次第に変えてゆくという所がある様に思う。(中略)おそらく「聞く」の間にそれは「聴く」に値する話か、それとも「聞く」だけでよい話かを判別するのだろう」という記述が見られた。2つの「きく」を区別することで、自分が普段行っている「ききかた」を、状況に応じた現実的かつ実際的なコミュニケーショ

ンのあり方として捉え直していると考えられる。またアサーションについては、「話し方によってその人に対する見方がまるっきり変わってしまうことに驚き、自分の場合はどうだろうかと反省するきっかけにもなった」と述べた生徒がいた。話し方は自己表現のひとつであり、話し方の変化は、他者の自分に対する肯定的あるいは否定的な認識の変化をももたらすことを示している。

続いて[II]に該当する記述としては、学んだスキルの効果を示した記述—「聴くことでその人のことも分かっていくのだと思う。人間テープレコーダーは完璧じゃないけど、気持ちは読みとれると分かった」「アサーティブの役割は結局の所、物事をまとめる、円滑に事を進める、などとなる。べきである」—が見受けられた。特に前者は、聴くことが他者理解につながる

ことを意味し、後者は、アサーティブについて「取りまとめ」の機能を見出している。また聴く際のコツとしては、「きこえてくる話を『暗記』することよりも内容を『理解』することが大切だと思います」「あいづちや質問をしたりする」と述べたものがあった。加えて、学んだスキルを生かすための注意点として、「話す時も聞くとともに、相手を見て、考えてほどほどにするのがいいと思った」「お互いに相手を思いやり、尊重することが大事だと思う」「身を乗り出して聞くなどは相手が気味悪がるかもしれないので、行動をとって見て、相手の顔や話し方に変化が出たら、違う方法にする。など常に相手の話しやすい行動に移せばよくなります」となどが挙げられた。これらは、単に学んだことをそのまま実行するのではなく、相手の状況を見極めつつコミュニケーションするという実際的な態度を表していると言えよう。

[Ⅲ]の記述では、コミュニケーションや他者との関わりについての考察や解釈が行われている。ひとつめには、授業で示されたコミュニケーションパターンの相対性を示す記述が挙げられる。「他人との距離は状況やどのくらい話したことがあるかとか外見でも決まってくると思った」「言い手のニュアンス、聴き手の態度(環境)等によって、(アグレッシブ・アサーティブ・ノンアサーティブの)受け取り方が変わってしまう」などがそれに該当する。コミュニケーションのあり方は、発言内容だけで決まるものではないこと、また聴き手のありようによっても影響を受ける相対的なものであることを示唆していると言えよう。また、授業で学んだ内容を疑問視したり(ex.「みんながみんなアサーティブなら、きっと人間関係は円滑にうまくゆくと思うけど、それだと個性がなくてつまらないかなと思いました」)、独自の考えを付け加えたりする記述(ex.「ノンアサーティブはアサーティブ・アグレッシブになりうる(裏で怒っている場合)」「どっちかにかたよった性格の人が集まるとすごくやりにくいと思った。バラバラに色んな性格の人がいるカラおもしろいし、仲良くできる」「アグレッシブも悪くない」)もあった。逆説的であるが、「アサーティブだけが理想」という考えには陥らなかったところに、スキル応用への可能性があると言えよう。

#### <第7～8回：自己を見つめる>

エゴグラムの実施や自己イメージの視覚化を通して、自らの特性やそれを踏まえた職業を考えるとという授業を行った。これらの授業では、[Ⅰ]に該当するような、自分や他者から見た自身の性質が理解できたという記

述が中心であった(ex.「自分自身の事や、周りの人からの見られ方を知ることができて、たのしかった」「自分の意外な面が知れた」「たまに自分の好きな所、嫌いな所をよく考えて書いてみるとおもしろい。普段よくわからない自分の事が少しわかる気がします」など)。自分や他者に対する再認識は、「自己を見つめる」というテーマの授業に対する感想として、当然思いつきやすいものであったと言える。

[Ⅱ]に該当する記述としては、エゴグラムの結果を踏まえた、「別に自分で良いと思っている部分を変える必要はないけれど、ちょっと頑張った方がよいなあ!と思う部分は努力したいと思う」という感想があげられる。具体的にどこをどのように変えたいのかまでは書かれていないものの、授業で得た結果を現実に生かそうとする姿勢を示しており、把握した自身の特性を今後の生活や将来の仕事に生かす方法を見つけていると推測される。

[Ⅲ]に該当する記述としては、「エゴグラムテストはその日の自分の状態によって違うと言っていたけど確かにそうだった。その日の気分によって微妙に答えが違ってくると思うから」と述べている。この記述は、心理テストが絶対的な指標ではないことを示し、心理学に関する学問的な探究へとつながる可能性を含んでいると言える。また、「心理テストは自分の考えている『自分』の理想像とテストの結果の『自分』とはかけ離れているが、結果の『自分』に対して不思議と当てはまると納得してしまうから怖い」という発言からは、心理テストの結果に引きずられがちな心理・態度の危険性を示し、心理テストの結果の利用に関する注意点を明らかにしていると考えられるだろう。

以上のように、第7～8回では[Ⅱ]・[Ⅲ]に該当する記述が少なかったが、生徒の多くが心理テストや視覚化された自己イメージの結果を否定的に捉えたことが、結果の応用や探究へのつながりにくさをもたらしたのかもしれない。最終節で詳細に述べるが、より肯定的な自己イメージがもてるように、授業進行上の配慮が必要であったと考えられる。

#### <第9～11回：チーム>

それぞれ希望の職業に就いた生徒たちが10年後に集まり、一つのプロジェクトを計画・実行するという想定のもと、チーム単位でものを作り上げていくプロセスを体験的に学ぶことを目指した(「夢プロジェクト」)。それと並行して第9回後半・第10回前半には、クラスの雰囲気や改善し、チームの協力関係を促進するために、信頼に関する暗示のワークを補足的に実施した。



したがって、生徒の発言を分類する際には、夢プロジェクトと暗示のワークとを分けて行う必要がある。夢プロジェクトにおけるクラス全体の雰囲気としては、授業者側の意図が学習者に理解されにくく、軌道に乗るまで若干の混乱が見られたり(ex.「夢プロジェクトの意味がわからなかった」)、グループの話し合いが円滑に進まず、居心地の悪さを感じたりした生徒もいた(ex.「班がギスギスしていた」「共感してもされなかった」)。また第11回は卒業研究の提出前日<sup>脚</sup>であり、欠席者が非常に多かった。これらの問題に対して、授業者は適宜個別の関わりを行い、フォローするように心がけた。しかし授業目標の達成に関しては、必ずしも成功したとは言えないという背景がある。以下、生徒の記述を見ていく。

まず夢プロジェクトに関する記述をまとめる。[I]に該当するものとして、「みんなとの協調性や自分への認識も深まった」「それぞれ他の人の考えやアイデアがわかっておもしろかった」「メンバーの意見には自分1人では思いつかなかったアイデアなどもあり、プロジェクトを進めていく上で非常に参考になった」などの感想が多く見られた。また、自らの夢について具体的に考えることで、自分の将来・職業に対する意欲を強めた生徒もいた(ex.「将来はやっぱりこの道がよいと改めて思った」「企画をすることはやはり楽しかった。しかし色々な視野を持つためにもっと教養を身に付けることが大切」)。チームメンバーとアイデアをやり取りする中で他者理解が促進されるのはもちろんだが、同時に、自他の比較が生じて自己認識が深まったのだと推測される。

一方、ある生徒の感想からは、自他の理解の深まりがその生徒の主観的体験として、必ずしも肯定的な意味ばかりをもたらすとは限らないことも読み取れる(ex.「周囲の人達の将来の夢がわかり、興味深かった。自分のははっきりしていないので、あせりや不安を感じた」)。将来について考えることで自らの課題に直面し、職業選択が促進されることもあれば、不安や焦りが喚起されて混乱が生じる場合もある。このような生徒に対応するためには、授業の導入・進行過程において個別的な配慮が必要である。

[II]に該当する記述では、「プロジェクトに真剣に取り組んで、より良いものにしていくには意見をどんどん出していくのが大事だと思う。意見を出し合って良くなっていくのは、みんなで取り組むことのだいごみだと思えます」が挙げられる。チームで何かを作り上げる際には意見の交換が重要であると述べたこの生

徒は、最も効果的に授業の目標を達成した学習者の1人と言うことができよう。また、プロジェクトでの困難を乗り越えるための工夫として、メンバーが話し合うことで各自がどう思っているのかを理解できた、自分もメンバーの話を取り入れつつ、さらに自分の意見を考えた、と述べた生徒もいた。授業での体験が、今後の集団活動において応用されることを予測させる。

[III]については、「プロジェクトの企画をつくり上げていく作業を通して感じたのは、話し合うことと他人の意見に耳を傾けること、つまりコミュニケーションの大切さであった。(中略)協働作業を通じて問題解決することも、他者に共感することも、自己認識を深めることもすべて他者との関係の中で生まれたり、発見されていくものである」という記述が挙げられる。この生徒はプロジェクトについて、初めのうちは仲間と上手くやっていたかどうかが不安だったと記している。しかし「話し合いを重ねていくにつれてチームのメンバーそれぞれが積極的に発言するようになり」、またメンバーが自分の意見に耳を傾けてくれたことで不安が少しずつ消え、前述の考察を得るに至ったのである。この生徒にとって本授業は、これまでの他者との関係性を大きく変える契機となったであろうし、また今後、積極的な関係構築へとつながっていく期待が持てる。加えて、授業で獲得したコミュニケーションスキルを今後利用できるという感想に留まらず、問題解決や他者への理解は他者との関係性の中で生まれると述べているところに、この生徒独自の深い考察が読み取れる。

では、暗示のワークに対する感想にはどのようなものがあるだろうか。[I]については、「後倒暗示で私はきっと誰が相手でも信用して倒れられなさそうと思うけど、それはあまり他人のことを信用していないことなのかと思いました」「信頼できるかどうかやっただけど、あんまり信頼できなかった」という記述が見られた。これは、自分が他者を信頼することの難しさを示しており、だからこそ「信頼関係が必要だということ」を改めて考えることが出来ました」という信頼の再確認につながっていると推測される。

[II]に該当する記述としては、「信頼性の具体化みたいでおもしろかった。今日の実習はやりがいがあった。信頼の関係を築くのに役に立ちそうだった。スポーツとかにも活用できると思う。信頼のきっかけを作るにもいいものだ」があげられた。この生徒は部活動でチームスポーツに励んでいるが、自分たちに必要な信頼関係を築くために、本授業で学んだことが利用でき

ると考えている。また、「リラックスする方法もとてもわかりやすく、今でもたまに使っています」というレポートもあった。暗示の効果を発見し、それを日常生活に応用している様子が見て取れる。

[Ⅲ]に該当する記述では、ワークの内容を超えて、暗示に付随する「意識」に関する考察を行ったものが見られた(ex.「無意識だろうと意識的だろうとactしたのは当事者でしかない。だから別に無一とか一とか分ける必要はないと思う。日常問題ならば」)。この発言からは、昨今社会で議論の的となっている犯罪や事件、特に精神鑑定に関わる問題をも、学習者が視野に入れているような印象を受ける。社会的あるいは学問的・哲学的な問いにつながる可能性を含んだ考察であると言えよう。

以上でまとめた暗示のワークは、夢プロジェクトでの混乱を緩和するために補足的に行ったものである。したがって、生徒用ワークシートに、このワークに関する感想・気づきについて書く欄を特別設けていなかった。そのため、暗示のワークに関する記述はアンケートとレポートに書かれたもののみであり、学習者の視点を探るにはデータが少ない。また、暗示のワークを実施することの目的や夢プロジェクトとの関連性が生徒に十分に伝わらず、暗示のワークに関する考察が深まりにくかった可能性もある。来年度以降の授業では、この2点について補足していく必要があるだろう。

#### D. “自他の見直し” “応用” “探究” カテゴリーに関する考察

以上授業の単元ごとに結果のまとめを行ったが、改めて[I]~[Ⅲ]の“自他の見直し” “応用” “探究” という3つのカテゴリーについて検討すると、後者2つは、第一章および亀口(2002)に挙げられているブラッカー(1988)の“応用” “統合” と類似していることに気がつく。本論であえてこの2つの枠組みを用いなかったのは、あくまでも生徒の視点から授業内容について検討するという目的があったからである。それにより、新たに“自他の見直し” というカテゴリーを抽出した。新たなカテゴリーについて、他の2カテゴリーとどのような関連性があるのかは、今回の分析結果のみからでは明確ではない。しかし筆者は、“応用” “探究” の前段階として“自他の見直し” が行われているのではないかと考えている。授業内容を、まず自分の日常生活にあてはめ、次により一般的なスキルとして捉えなおし、さらにその利用を超えた学問的な問いや総合的な考察を導き出すというプロセスがあるように思わ

れる。カテゴリーごとのデータ量を見ても、[I]に該当する記述は毎回多く、比較的どの生徒からも挙げられている。一方で[Ⅲ]に該当する記述は少なく、本論で引用した生徒の数も少ない。[I]~[Ⅲ]が一定のプロセスをたどるかどうかは、今後面接調査などを行ってさらに詳細に検討する必要があるが、上に述べたデータ量・生徒数の差は、その可能性を示唆するものであると言えよう。加えて、ブラッカーが示したような従来の理論枠組みに捕われることなく、生徒の感想を元に新たなカテゴリーを抽出した意義として、生徒の学習過程により即した授業内容の捉え直しが可能になったと考えられる。

今後の課題として、2001年度・2002年度および今年度後期の授業において得たデータについても分析を行い、今回得たカテゴリーを洗練させていくこと、それによって、生徒の学習過程についてより緻密に検討していくことが必要である。

最後に本節のまとめとして、図Ⅲ-3に示した「日常での役立ち度」の平均点について考察する。「コミュニケーション」の單元では、総じて「役立ち度」の点数は高い。授業の内容および構成が平易であり、コミュニケーションのスキルアップを目的とした授業であることが、生徒に伝わりやすかったためだろう。ただし第6回目では、「授業内容の理解度」「授業テーマの意味の理解度」と共に点数が下降している。「テーマが少しわかりにくい」「いまいち理解に苦しんだ」「意図があまり分かりませんでした」という感想が少なからず見受けられ、授業者の意図や授業の目的が伝わりにくかったために、学んだ内容を自分なりに咀嚼することが難しかったと推測される。第7回では、「役立ち度」のみが他の点数より若干低くなっている。自己理解は進んだものの、それを活かすところまでは考えが及ばなかったと考えられる。アンケートの自由記述においても、主に自己理解の面白さに焦点が当たり、結果の応用については前節で引用した記述のみであった。第9・10回では、夢プロジェクトの途中であったこと、授業者側の意図が伝わりにくく、若干の混乱が見られたことが、「役立ち度」の低さにつながったと思われる。以上のように、5件法の項目と生徒の感想とを比較すると、生徒が授業内容を咀嚼して日常生活に生かす術を見つけるためには、授業者の意図や授業の目的が学習者に理解されているかどうか、1つの要因となっているように推察される。次節にて、その他学習者個人の要因も含め、詳細に論じる。

### E. 生徒の学習過程に影響を与える要因

前節でも触れたとおり、[I]~[III]に該当するような感想は、授業に参加したすべての生徒から得られたわけではなかった。何人かの生徒については、繰り返しその発言を引用している。アンケートやワークシートへの記述量の多い生徒が限られているためである。これらの生徒は、[I]~[III]に該当する“自他の見直し”“応用”“探究”といった視点からものごとを捉える傾向が強く、学んだことを問題の予防につなげるのできる、精神的健康度の比較的高い生徒であると言えるかもしれない。もちろん、記述の分量が少なかった生徒の精神的健康度が低いとは必ずしも言い切れない。明記しなかっただけで、個人の思考の中では記述の多かった生徒と同様のプロセスが生じているかもしれない。実際、普段のアンケートやワークシートにはほとんど記述がなかったものの、夏休みの課題のレポートでは、質・量、共に十分な感想を述べている生徒がいた。また言語化には至らないものの、ワークを通して授業内容を体験的に理解している生徒もいるだろう。

しかし、やはり“自他の見直し”“応用”“探究”につながりやすい生徒とつながりにくい生徒がいることも、また確かだと考えられる。このような現実を踏まえた上で、“自他の見直し”“応用”“探究”といった学習過程が促進される要因を、第一段階の分析結果である、その他の最上位カテゴリー（【授業全体への総合的評価】【授業の形式(グループでの実習)に関する記述】【授業時の個人的な状況に関する記述】など）を参考に探っていく。

まず最大の要因として挙げられるのは、授業に対する理解度とおもしろさだと考えられる。たとえば、ある生徒は第3回のアンケートで、「常日頃から考えていたりする事だったから(評価点を)高めにつけてみた」という授業への興味関心を表すコメントの後、「相手も自分も大切にすると皆大切→博愛主義って事なのか？生はらかな博愛主義は逆に人を傷つける。だったら自分よりも相手を大切にしたい方が楽だ。とか考えた」と、授業内容に基づく独自の考察(“探究”に該当)を述べている。また図Ⅲ-3において、「役立ち度」がその他4項目の平均点とほぼ連動していることから、授業の理解度やおもしろさが学習過程の促進に影響を与えていることが伺える。授業の目的や内容およびテーマの意味が理解できること、またはおもしろさを感じられることは、授業内容に関する深い理解・応用・探究へとつながりやすい。それと同時に、これらの要因は

学習者の授業への動機づけを高めることにもなり、授業時間外においても、心理学やコミュニケーションに対する興味を持つように促している可能性がある。

一方、学習者個人の状況も大きな要因であると考えられる。授業そのものの分かりやすさ・おもしろさだけでなく、個々の生徒の理解力や、授業時の心理状態・集中の度合いなどが、学んだことを生かせるかどうかに影響を与える。たとえば、本授業の前に不快な体験をした生徒が授業に集中しきれず、「役立ち度」を含むアンケートの評価を非常に低く書いたことがあった。またグループ形式の授業に馴染めないために、授業内容を生かすことよりも、授業形式への不快感・居心地の悪さが勝った生徒もいた。このような生徒の状態に関しては授業者が常に目を配り、少しでも授業に加わるよう、個別の配慮が行われている。

しかし他方で、授業に対する否定的な感情や個人の抱える心理的問題が、必ずしも上述した学習のあり方を停滞させるものではないとも考えられる。自分自身が抱える心理的問題ゆえに、心理学に興味を持ち、学びたいと考える学生がいるように、自分の抱える問題について知りたいと思う気持ちが、本授業への動機づけを高めている場合も考えられる。実際、多くの記述を残した5~6人の生徒の中には、アイデンティティの模索中であることを思わせる感想を残している者、また中学生時に学校で問題を起こしたことがある者が含まれている。自身の心理的問題に対する探求心によって、学習過程が促進される可能性もあることが示唆された。

以上、学習過程を促進する要因として、授業に対する理解度と興味、個人の心理的問題などを挙げて論じた。データが少ないために十分な議論を尽くしたとは言いがたいが、授業実践に対するいくつかの示唆が得られたと思われる。詳細を次節に記す。

### F. 授業実践への示唆

本章の冒頭で筆者は、予防カウンセリングを目的として授業を行う際には、学んだことをどのように現実へと活用し、咀嚼するかという学習のあり方が重要であると述べた。そして、“自他の見直し”“応用”“探究”というカテゴリーに基づいて生徒の学習過程を捉え、またその促進要因について論じてきた。最終節では以上を踏まえ、“自他の見直し”“応用”“探究”を促進するために、授業者が留意すべき点についてまとめる。

第一に、授業進行上の工夫が必要である。具体的に

は、授業の目的をより明確にすることがあげられる。先に述べたように、授業内容およびテーマの理解度は、学習過程の促進要因であると考えられる。したがって、各回の授業開始にあたって、その回の大枠をあらかじめ示すこと、どのような体験を行う授業なのかを学習者に分かりやすく伝えることが重要である。

またそれと同時に、“自他の見直し”“応用”を促すような事例の提示やワークシートの構成を行うことも有効であろう。授業で学んだことを参考に、これまでの自分自身や周囲の他者についてどのようなことがわかるのか、また授業で得たスキルや知識が今後の生活にどのように応用できるのか、またその際の留意点は何であるのか、等々について考え、記述する時間とスペースを組み込んでいくことが効果的だと思われる。また特に「自己を見つめる」というテーマの授業においては、心理テストや自己イメージの結果を応用できるよう、肯定的な自己認知を促すような授業内容の工夫が必要である。たとえば、長所と短所を同数ずつ考えさせる、他者から長所を教えてもらうなどの授業実践が考えられる。さらに“探究”の促進のためには、心理学の専門知識やその応用を含む発展的課題の提供を行っていくことも意義があるだろう。

第二に、個人の状況および資質に対する配慮が必要である。一斉授業においては、全体的な学習目標達成のために設定した授業の内容や形式が、ある個人にとっては促進的に働かない場合がある。たとえば、授業で取り上げるトピックが生徒の心理的問題・発達上の課題を刺激するものであったり、授業進行上での基本形態であるグループが、安心して授業に取り組む環境とはならなかったりする場合である。その際には、当該生徒に対してどの程度の悪影響が生じるのかをアセスメントしながら、クラス全体への効果との間でバランスをとり、必要に応じて内容や形式を変更したり、変更はせずに個別対応を行ったりするなどの配慮が欠かせない。学習者の課題をアセスメントし、それに応じた個別の配慮、学習の内容を問題の探求のために生かせるような介入が行われるのが理想的であるといえよう。

加えて、生徒の特性のみならず、その時々を生徒の状態についても目を配る必要がある。普段は順調に授業目標を達成することができる生徒であっても、その日の心理状態によっては授業に参加することが難しくなることも起こりうる。このような生徒の状態に関しては授業者が常に目を配り、少しでも授業に加わられるよう、個別の配慮が行われるべきである。ただし、こ

れら個別の対応には多くのマンパワーが必要であることも事実であり、そこに本実践の特色のひとつであるチーム・ティーチングが効果的に寄与していると言える。

第2章でも論じられているとおり、心理教育的授業実践は、教師とカウンセラーの協働によって行われることで、より効果を上げることができると思われる。生徒の特性や日々の状況のアセスメントにおいては、日常、生徒と接する時間の多い教師からの情報が非常に有益である。カウンセラーが有する、生徒の心理・発達に関する専門的知識・視点に、教師からの日常的視点が融合されることで、カウンセラーはより日常生活に即した援助を行うことができる。しかもそのような援助が、教師の主たる職業領域である「授業」の「場」で行われることでこそ、生徒にとっても教師にとっても、より自然な形で心理臨床活動が学校内に位置づけられていくことになるであろう。

#### 注

卒業研究の提出前日<sup>註</sup>…“卒業研究”とは、本校のカリキュラム上、5・6年生の特別授業として設定されている科目である。各生徒が興味・関心を持っているテーマを選定し、担当教官の助言を得ながら、長期間(実質1年半)にわたって考察・調査・研究を行い、研究レポートとして結果をまとめ上げる(大学における卒業論文のようなもの)。提出は6年生の7月下旬であり、今年度は第11回目の授業実施日とその前日に該当した。

#### 引用文献

- Blocher, D. 1988 Developmental counseling revisited. In R. Hayes & R. Aubrey (Eds.), *New directions for counselling and human development*. (pp.13-21). Denver, Colorado: Love.
- Blustein, D., Juntunen, C. & Worthington, R. 2000 The School-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. In Brown, S. & Lent, R.(Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp.435-470). New York: John Wiley & Sons.
- Csikszentmihalyi, M. & Schneider, B. 2000 *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- 土居健郎 2001 続「甘え」の構造 弘文堂
- 亀口憲治 1998 家族心理学研究における臨牀的接近法の展開 心理学研究 69(1) 53-65
- 亀口憲治 2000 家族臨床心理学—子どもの問題を家族で解決する 東京大学出版会
- 亀口憲治 編 2001 学校心理臨床と家族支援(現代のエスプリ407号) 至文堂
- 亀口憲治 2002a 学校カウンセリングにおける総合心理教育プロ

プログラムの開発と評価 平成12~13年度科学研究費補助金(基盤研究B2)研究成果報告書

亀口憲治 編 2002b コラボレーション(現代のエスプリ419号) 至文堂

亀口憲治・堀田香織 1998 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発Ⅰ—理論的枠組みを中心に 東京大学大学院教育学研究科紀要 38 451-465

亀口憲治・堀田香織・佐伯直子・高橋亜希子 1999 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発Ⅱ—技法の選択とその実践 東京大学大学院教育学研究科紀要 39 535-549

亀口憲治・Richard Hayes・市橋直哉 2000 総合的心理教育による学校支援 東京大学大学院教育学研究科紀要 40 281-297

亀口憲治・Richard Hayes・高橋均・長谷川恵美子・高岡文子 2001 総合的心理教育におけるカリキュラム開発 東京大学大学院教育学研究科紀要 41 511-525

亀口憲治・高橋均・長谷川恵美子・角田真紀子 2002 総合的心理教育の実践過程 東京大学大学院教育学研究科紀要 42 471-495

Kameguchi, K. & Hayes, R.L. 2002 Comprehensive psycho-educational programs for school empowerment. The Annual Report of Educational Psychology in Japan, 41,235-244

松原達哉 編 カウンセリングを活かした授業づくり 1998 学事出版

Way, W.L. & Rossman, M.M. 1996a Family contributions to adolescent readiness for school-to-work transition. Journal of Vocational Education Research, 21(2), 5-33

Way, W.L. & Rossman, M.M. 1996b Lessons from life's first teacher: The role of the family in adolescent and adult readiness for school-to-work transition (MDS-725). Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.